

INTRODUCTION

Des orientations didactiques

Philippe Jonnaert

*Université du Québec à Montréal
jonnaert@cogito.math.uqam.ca*

Suzanne Laurin

*Université du Québec à Montréal
laurin.suzanne@uqam.ca*

Penser la formation professionnelle des enseignants oblige à situer un ensemble de disciplines *contributives* dans le champ du « savoir enseigner ». Les didactiques des disciplines sont de celles-là. Mais la clarification de la contribution spécifique des didactiques des disciplines à ce volet de la formation à l'enseignement soulève des débats. Depuis quelques années déjà, nous croisons deux types de recherche en didactique : *a*) les recherches **de** didactique et *b*) les recherches **sur** les didactiques (Jonnaert et Vander Borght, 1999). Les premières, *les recherches de didactique*, permettent par leurs réponses, d'une manière ou d'une autre, d'optimiser le processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce cas, le didacticien recherche des réponses aux questions d'enseignement et d'apprentissage à propos d'un savoir codifié. Les secondes recherches, *les recherches sur les didactiques*, ont un propos assimilable à un métadiscours sur les didactiques. Elles développent une réflexion épistémologique ou historique sur les didactiques elles-mêmes et sur les concepts qu'elles utilisent.

Traditionnellement (Halté, 1992 ; Lemoyne, 1996), les travaux des didacticiens sont classés selon trois orientations :

- a*) une orientation **épistémologique**, si la réflexion porte essentiellement sur les objets d'enseignement et d'apprentissage ;
- b*) une orientation **praxéologique**, si la réflexion porte essentiellement sur l'intervention didactique dans la classe ;
- c*) une orientation **psychologique**, si la réflexion porte essentiellement sur le sujet qui apprend.

Les questions posées aux didacticiens qui ont contribué à cet ouvrage collectif se situent dans *le champ des recherches de didactique*, qu'elles soient à dominante épistémologique, praxéologique ou psychologique. Cependant, les débats que nous proposons autour des questions qui suivent ouvrent largement la porte aux travaux des didactiques contemporaines des disciplines en se centrant essentiellement sur des travaux et des recherches **de** didactique.

Parmi les questions soulevées par le développement des didactiques contemporaines des disciplines, **trois questions** se révèlent importantes lorsque nous voulons cerner leur participation à la formation pratique à l'enseignement.

La première question s'inscrit dans le débat toujours actuel entre « la » didactique et « les » didactiques. Les didactiques des disciplines se sont en général construites dans la perspective d'une discipline pour laquelle elles élaborent un projet d'enseignement et de diffusion, mais aussi d'apprentissage et de construction de connaissances par des apprenants. Les didactiques des disciplines se sont donc inféodées à des disciplines particulières.

Plusieurs corpus théoriques sont actuellement en construction. Cependant, chacun correspond à une didactique d'une discipline. Nous pensons, par exemple, à la théorie des situations de Brousseau (1998), clairement associée à la didactique des mathématiques, ou au modèle allostérique de Giordan et de Vecchi (1987) qui s'inscrit, quant à lui, dans les travaux des didacticiens des sciences. Néanmoins, une série de concepts fédérateurs ont été élaborés et, d'une didactique d'une discipline à l'autre, sont utilisés de façon invariable : c'est le cas du contrat didactique, de la transposition didactique, de la relation didactique, etc. Dès lors, y a-t-il hérésie à penser « la didactique » au-delà « des didactiques » (Raisky et Caillot, 1996) ? Par ailleurs, le débat à ce propos est d'autant plus pertinent que la formation professionnelle à laquelle participent l'ensemble des didacticiens pose le défi d'une vision intégratrice des apprentissages professionnels du futur enseignant. La première question que nous avons posée peut alors être formulée comme suit : *Y a-t-il lieu de se préoccuper du développement « d'une didactique générale » tout en reconnaissant les didactiques spécifiques ?*

La deuxième question se situe dans le débat actuel entre la ou les « didactiques » et la « pédagogie ». Dès que la question de l'acte d'enseigner est abordée en situation réelle de groupe-classe, deux perspectives, au moins, se dégagent. D'un côté, la perspective pédagogique s'intéresserait à l'acte d'enseigner en tant qu'activité relationnelle et accorderait une importance particulière au rapport entre l'enseignant et ses élèves et à l'action de l'enseignant. D'un autre côté, la perspective didactique s'intéresserait davantage aux activités d'aménagement des savoirs par l'enseignant et à leur appropriation par les élèves. Mais si, pour certains, il s'agit de deux angles différents, parfois complémentaires (Altet, 1994 ; Tochon, 1989), pour d'autres il s'agit plutôt du double agenda partant duquel l'enseignant gère simultanément des interactions et des contenus (Doyle, 1986 ; Leinhardt, 1986). Le débat est toutefois complexe, et il serait difficile d'ouvrir une perspective dichotomique, traçant une frontière claire entre « la didactique » et « le pédagogique » qui circonscrirait ainsi chacune des deux perspectives dans un champ spécifique et étanche. L'intérêt des didacticiens pour les différents rapports au savoir ne peut avoir de sens que si ces derniers prennent en considération les interactions entre l'enseignant et les élèves. L'intérêt des pédagogues pour ces interactions ne peut se comprendre en situation de groupe-classe que si ces derniers portent aussi un regard sur les processus d'apprentissage du contenu des disciplines scolaires. La deuxième question que nous posons peut alors être formulée comme suit : *Le territoire de la pratique peut-il être circonscrit par les deux perspectives, pédagogique et didactique, sans que des liens soient tissés entre elles ?*

La troisième question renvoie au débat entre les trois points de vue actuels à propos des didactiques (Martinand, 1992) : 1) la « didactique

praticienne », celle des enseignants en exercice qui établissent un rapport au savoir dans l'exercice même de la transposition didactique et du contact avec les élèves ; 2) la « didactique normative », celle des programmes d'enseignement et des directives et des règles prescrites par le ministère de l'Éducation ; 3) la « didactique critique et prospective », celle des chercheurs universitaires, par laquelle se constitue progressivement un champ scientifique de développement des connaissances. Le futur enseignant, pour sa part, fera l'expérience de la pratique de l'enseignement dans un groupe-classe au moment de ses stages. Il devra, nécessairement, articuler ces trois points de vue à propos de la ou des didactiques : le point de vue *critique* des cours universitaires de didactique, celui *pratique* de l'enseignant qui l'accueille dans sa classe et celui *normatif* des programmes scolaires à partir desquels il devra préparer ses activités. La troisième question peut alors être formulée comme suit : *Les trois perspectives évoquées à propos de la ou des didactiques sont-elles compatibles entre elles, et, si une telle compatibilité existe, sont-elles complémentaires entre elles dès que l'on franchit le seuil de la pratique ?*

Comment les didacticiens des disciplines ont-ils répondu à ces trois questions ? Les propos sont variés : les uns sont entrés dans la réflexion suggérée à l'aide de propos généraux sur les didactiques des disciplines, les autres ont répondu à l'une ou l'autre des trois questions posées en s'appuyant sur leurs propres travaux de recherche en didactique d'une discipline spécifique.

Dans un premier chapitre qui prend la forme d'une polémique faisant alterner deux positions contrastées, Suzanne Laurin et Louise Gaudreau posent clairement la question de la pertinence d'une didactique générale par rapport à une didactique spécifique d'une discipline. Ces deux didacticiennes lancent ainsi le débat auquel cet ouvrage fait écho. Sans doute, par la forme qu'il a prise et par les discussions que ces textes ont suscitées entre des didacticiens de disciplines différentes, pouvons-nous affirmer que le présent ouvrage s'inscrit dans une perspective comparative entre les didactiques des disciplines plutôt qu'il n'élabore réellement une didactique générale. Dans le deuxième chapitre, Philippe Jonnaert répond en quelque sorte à la question préalablement soulevée et propose de recadrer les didactiques contemporaines des disciplines. Ces deux chapitres s'inscrivent bien dans le questionnement suscité par Raisky et Caillot (1996) : la didactique au-delà des didactiques ?

Dans le troisième chapitre, Nadine Bednarz évoque le rôle de l'enseignant dans les travaux de recherche collaborative menés par son équipe au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), à Montréal. C'est en se reportant à leurs travaux sur les mathématiques et la philosophie que Richard Pallascio,

Marie-France Daniel et Pierre Mongeau montrent comment l'enseignant place les enfants dans des situations telles que ces derniers réfléchissent réellement sur leurs apprentissages. Alors que Nadine Bednarz situe l'enseignant au cœur de sa réflexion, Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Pierre Mongeau illustrent des activités dans lesquelles l'élève occupe une place prépondérante. Dans ces deux textes, les auteurs centrent leurs propos autour des acteurs incontournables de la réflexion didactique que sont les élèves et l'enseignant.

Viennent ensuite les contributions qui tantôt prennent comme point de départ leur discipline spécifique, tantôt choisissent d'aborder la question au moyen d'un concept fédérateur des didactiques des disciplines et apportent ainsi de riches éléments qui sont à la base du panorama actuel de la recherche en didactique des disciplines. Ainsi, André Terrisse établit une série de distinctions entre *contrat pédagogique* et *contrat didactique*, clarifiant de la sorte ce dernier concept. Michel Caillot traite, quant à lui, des rapports aux savoirs à travers une recherche menée en didactique des sciences. Monique Lebrun et Colette Baribeau tracent un parcours positif des futurs enseignants vers la professionnalisation par des interrogations sur la formation et les besoins d'innovation dans l'apprentissage du français. Chantal Amade-Escot propose ensuite une réflexion sur les interactions didactiques et la place qu'y occupent les enseignants d'éducation physique. Nadine Bednarz, Serge Desgagné, Pounthioun Diallo et Louise Poirier illustrent pour leur part, en décrivant une recherche collaborative, des processus de coconstruction – par des chercheurs et des enseignants – relatifs aux savoirs mathématiques. Enfin, Suzanne Vincent présente le regard de praticiens sur le concept de transposition didactique.

L'ensemble des chapitres nous convient à un débat sur les fondements, les théories et les pratiques didactiques qui favoriseraient l'apprentissage des élèves, motiveraient les enseignants et inciteraient à la construction de connaissances.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Doyle, W. (1986). « Classroom organization and management », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, p. 392-431.
- Giordan, A. et G. de Vecchi (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Halté, F. (1992). *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France (Que sais-je ? n° 2656).
- Jonnaert, Ph. et C. Vander Borcht (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université.
- Leinhardt, G. (1986). *Maths Lessons : A Contrast of Novice and Expert Competence*, Communication présentée au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), San Francisco.
- Lemoyne, G. (1996). « La recherche en didactique des mathématiques au Québec : rétrospectives et perspectives », *Bulletin de l'Association mathématique du Québec*, 36(3), p. 31-40.
- Martinand, J.-L. (1992). « Table ronde : approches de la didactique », dans J. Colomb (dir.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*. Actes du colloque des didactiques, Paris, INRP, février, p. 25-27.
- Raisky, C. et M. Caillot (1996). *Au-delà des didactiques, la didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université (Perspectives en éducation).
- Tochon, F.-V. (1989). « L'organisation du temps en didactique du français », *Les Sciences de l'éducation*, 2, p. 31-50.